

points - infos

DE REPÈRES

n° 36, janvier 2018

BULLETIN NUMÉRIQUE ET PÉRIODIQUE DE L'IRHSES

IRHSES, 46 avenue d'Ivry, 75647 Paris cedex 13 – Tel 01 40 63 28 10 – E-mail : irhses@snes.edu – www.irhses.snes.edu

Enseignements techniques et professionnels

« Former l'Homme, le travailleur, le citoyen », tel était l'ambitieux objectif du Plan Langevin-Wallon, en cohérence avec le nouveau contrat social proposé à la Nation à la Libération.

Force est de constater que nous sommes loin du compte, malgré la démocratisation indiscutable de notre système éducatif, visible à travers l'augmentation du nombre de bacheliers dans une classe d'âge. Ce qui nous interpelle chaque jour, c'est la question de la formation professionnelle, qui ne devrait pas être vue seulement sous l'angle de l'emploi. Notre camarade Yves Baunay, ancien secrétaire national du SNES, et animateur d'un groupe de recherche sur le travail à l'Institut de la FSU, nous donne son point de vue sur la question.

Comment mieux comprendre la nature des enjeux actuels de la formation professionnelle, de l'organisation du travail dans toutes ses dimensions, et des responsabilités des organisations syndicales, dont celles des enseignants ? Il est nécessaire d'apporter d'abord un éclairage historique sur la scolarisation de la formation professionnelle et de l'enseignement technique et sur le rôle des organisations syndicales dans cette construction. Il faut en effet se réappropriier pleinement, mais avec lucidité, l'histoire des luttes du mouvement ouvrier pour faire reconnaître la valeur des enseignements professionnels et techniques.

Mais Yves Baunay plaide aussi pour une approche beaucoup plus large des enjeux actuels, en partant du travail dans toutes ses dimensions.

Ce numéro de PDR-infos a donc comme premier objectif de donner quelques points de repères pour une meilleure connaissance de l'histoire de notre système éducatif et de notre histoire syndicale, et surtout d'apporter une contribution dans le débat qui se développe actuellement, à l'heure où le paysage de la formation se transforme (ordonnance sur le code du travail, accès à l'enseignement supérieur, réforme du bac, apprentissage...). À cet égard, ce numéro constitue, nous l'espérons, un complément au dossier paru dans *L'US mag* du 13 novembre 2017 : « Enseignement technologique et professionnel : espace de réussite ou voie de relégation ? »

A. Dalançon



Enseignements techniques et professionnels : Quels enjeux pour la société et pour les syndicats ?

► YVES BAUNAY



Né en 1941 dans une famille de petits agriculteurs du Maine-et-Loire, Yves Baunay effectua sa scolarité au cours complémentaire puis à l'École normale d'instituteurs et intégra l'ENSET de Cachan (1961-1963). Il a été professeur d'économie et gestion en lycée technique dans les sections préparant au bac de technicien G (aujourd'hui bac technologique STMG), dans les BTS du secteur tertiaire (commerce international, comptabilité-gestion), dans les sections B du bac général (dans les années 1960-1970 où n'existait pas encore le CAPES de SES).

Militant du nouveau SNES depuis 1967, année où la direction bascule en faveur d'Unité et Action, il a assumé diverses responsabilités : S1 en lycée technique en 1967-68, S2 adjoint à Paris, secrétaire général du S3 de Créteil à partir de sa création en 1973, membre du bureau national et du secrétariat national au S4 (1973-2001), où il a eu la responsabilité du secteur des enseignements techniques et technologiques, et de la formation professionnelle initiale et continue.

Après sa retraite prise 2001, il a poursuivi son activité syndicale au sein de l'Institut de recherche de la FSU, en organisant des colloques et en créant et animant le chantier travail à partir de 2006.

Au cours de l'année 2017, il a contribué à l'organisation de deux colloques qui ont beaucoup compté dans l'évolution de sa réflexion : « Le travail en débat » et « Penser et réaliser la transformation du travail : l'apport de la démarche ergologique et de l'œuvre d'Yves Schwartz ».

(voir sa bio dans le Maitron par A. Dalançon)

Depuis la fin du XIXe siècle est posée la question du développement d'enseignements dont les contenus sont centrés sur des savoirs théoriques et pratiques liés au monde du travail, des métiers et des techniques. Les enjeux politiques qui accompagnaient ce développement ont été débattus entre des acteurs sociaux qui représentaient :

- les entreprises : employeurs (dans leur diversité) et syndicats de salariés (la CGT et autres confédérations),

- les pouvoirs publics : les municipalités au début, l'État central par la suite et les régions plus récemment.

Il s'agissait de répondre à des besoins de formation émergeant des activités industrielles en pleine expansion et des autres activités économiques elles-mêmes en pleine transformation.

Ces enjeux de société ont motivé la création et le développement d'institutions de formation professionnelle et d'enseignement technique d'abord spécifiques, puis intégrées progressivement au système global d'enseignement.

À chaque étape de leur développement et de leur transformation, ces institutions ont dû recruter et former des personnels qualifiés pour assurer le plus efficacement possible ces enseignements.

Un bref rappel historique des conditions de la scolarisation de la formation professionnelle et de l'enseignement technique et du rôle des organisations syndicales dans cette construction s'impose. Afin de faire des bilans, mais aussi pour mieux appréhender les enjeux actuels, en particulier ceux auxquels sont confrontés les syndicats.

Ce texte est une version revue et précisée, notamment sur l'histoire du système éducatif et le syndicalisme, de sa contribution sur « Les Trois voies du lycée », parue sur le site

Democratisation-scolaire.fr

GRDS - Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire

La scolarisation de la formation professionnelle et de l'enseignement technique

Elle s'est construite par morceaux successifs avant de faire système, à la fin du XX^e siècle.

L'espace scolaire et universitaire a longtemps considéré la transmission des savoirs empruntés aux métiers, aux techniques et au travail humain comme une matière étrangère. C'est le résultat de la faible considération du travail et du faible prestige des activités de production matérielle dans la société.

Jusqu'à l'avènement de la révolution industrielle, la formation professionnelle est assurée par les corporations, dans un cadre très malthusien : l'apprentissage est souvent coûteux (il faut payer le maître), long (4 à 5 ans, jusqu'à 10 ans), dur et parfois cruel.

La Révolution, en mettant fin au système des corporations et de protection des métiers, va porter un coup à l'apprentissage et au « travail réglé » qui lui était lié. Elle ouvre la voie à la division des tâches et à la déqualification du travail.

À la fin du XIX^e siècle, pour les républicains installés au pouvoir à partir de 1879, la formation professionnelle est liée au progrès industriel, à la puissance économique et militaire du pays.

Le débat sur la formation professionnelle va opposer :

- les tenants de l'idée « professionnaliste » mettant l'accent sur l'adaptation à la demande locale, la formation sur le tas sous contrôle des entreprises, le tout étant pris en charge par les entreprises,

- les promoteurs de la « scolarisation des apprentissages » sous contrôle de l'État, avec imbrication de la théorie et de la pratique dans la démarche pédagogique, l'unification des diplômes..., la promotion d'une culture technique et professionnelle à part entière.

Une Direction de l'Enseignement technique est installée en 1892 sous la tutelle du ministère du Commerce et de l'Industrie. Elle passe en 1920 sous celle du ministère de l'Instruction publique, tout en demeurant une Direction autonome, dotée d'un pouvoir politique important.

Trois types d'enseignements techniques professionnels vont se constituer et s'organiser avant d'être intégrés au système éducatif dans son ensemble : l'apprentissage, l'enseignement professionnel, l'enseignement technique.

Chacun sera constitué avec des formes spéci-

fiques d'établissements, de contenus enseignés, de pédagogie, de diplômes, d'institutions de formations d'enseignants, de statut pour les personnels...

L'apprentissage entre déclin et résurrection

1911 : un premier diplôme est institué, le CCP (certificat de capacité professionnelle), devenu CAP (certificat d'aptitude professionnelle) en 1919.

1919 : la loi Astier instaure les cours professionnels de perfectionnement gratuits pour tous les employés du commerce et de l'industrie de moins de 18 ans.

1925 : la taxe d'apprentissage est instituée pour les entreprises qui ne forment pas d'apprentis.

1928 : l'apprentissage est défini comme « une formation professionnelle méthodique et complète » ; la signature d'un contrat d'apprentissage devient obligatoire.

En 1939, on dénombre seulement 184 135 apprentis inscrits aux cours Astier, soit 12% des jeunes de moins de 18 ans salariés.

En 1959, le nombre d'apprentis (307 000) est supérieur à celui des élèves de CET (collèges d'enseignement technique, 293 000).

La loi de 1971, qui fait suite au prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (1959, devenue effective en 1967), définit l'apprentissage comme mode de formation initiale à part entière : « une forme d'éducation assurée pour partie dans une entreprise, pour partie dans un centre de formation (CFA), conduisant à un diplôme de l'enseignement technologique ». Un service d'inspection de l'apprentissage est institué au sein du ministère de l'Éducation. La taxe d'apprentissage est portée à 0,5% de la masse salariale.

La loi de décentralisation de 1983 donne compétence aux régions pour la formation professionnelle et l'apprentissage.

La loi Seguin du 19 juin 1987 élargit le spectre des diplômes qu'on peut proposer par l'apprentissage : du CAP au BEP, au bac professionnel, au BTS et au DUT. En 1992, le diplôme d'ingénieur est ajouté.

La loi de 1993 simplifie la réglementation du contrat d'apprentissage et ajoute des moyens financiers. Les établissements publics peuvent ouvrir des formations par l'apprentissage.

En 1981, on compte 228 000 apprentis, 230 000 en 1990, 366 000 en 2000, 406 000 en 2014, dont seulement 162 000 au niveau V.

En se diversifiant, l'apprentissage se hiérarchise

socialement. Il évolue vers une certaine scolarisation dérégulée et peine à trouver « l'improbable équilibre formation/production ».

Il participe de plus en plus activement au creusement des inégalités sociales et de genre, au profit des garçons blancs des classes sociales supérieures.

À partir de la montée du chômage massif des jeunes à la fin des années 1970, les objectifs gouvernementaux visent à « diminuer assez fortement le chômage des jeunes sans pour autant assurer à ceux-ci un emploi », selon une note d'étude anonyme rapportée par Guy Bruçy.

La formation professionnelle initiale à temps plein sous statut scolaire

L'enseignement professionnel à temps plein s'est développé parallèlement à l'apprentissage. L'État a pris progressivement en charge le financement, les contenus de formation, les diplômes, l'organisation même de la formation, le recrutement, la gestion et la formation des personnels.

À la veille de la Deuxième Guerre mondiale 70% des jeunes Français passaient directement de l'école primaire au marché du travail, sans formation professionnelle ni contrat d'apprentissage.

C'est après la guerre, en prenant appui sur les « centres de formation professionnelle » créés par le régime de Vichy, que l'État prend en charge « la scolarisation massive à plein temps de la formation professionnelle des ouvriers et des employés ». Dans le contexte de la Reconstruction, cela fait consensus. Les centres de formation professionnelle sont développés sous forme de « centres d'apprentissage » nationalisés, en fait des écoles de formation professionnelle à plein temps. Ces centres seront rebaptisés collèges d'enseignement technique (CET) en 1959, puis lycées d'enseignement professionnel (LEP), et enfin transformés en lycées professionnels (LP).

Pour former les enseignants nécessaires, les ENNA (Écoles normales nationales d'apprentissage) sont créées en 1945 (5 pour les garçons et 2 pour les filles). La formation est inspirée par l'éducation populaire. Des pratiques pédagogiques originales sont mises au point, en tenant compte à la fois des contenus enseignés en lien avec le travail réel et des publics accueillis.

Intégrée au système éducatif, cette voie spécifique de réussite alternative permet aux jeunes d'origine populaire d'acquérir une culture professionnelle complète, une culture ouvrière, sociale et politique.

Fernand Canonge (1905-1981)

Fils d'un mineur du Gard, Fernand Canonge était professeur de lettres-histoire-géographie à l'École nationale professionnelle de Thiers (Puy-de-Dôme) à la fin des années 1930, et militait au Syndicat du personnel de l'enseignement technique.

Après avoir participé à la Résistance, militant du PCF, il fut membre du bureau provisoire du Syndicat national de l'enseignement technique dès le 30 septembre 1944.

Membre du bureau de la FGE-CGT, il représenta l'enseignement technique dans la commission Philip d'étude sur le statut de l'enseignement privé (fin 1944-début 1945). Il défendit la transformation des écoles professionnelles privées des houillères nationalisées en écoles publiques, et la transformation des Centres de formation professionnelle en Centres d'apprentissage publics. La formation professionnelle revêtant aux yeux de la CGT une importance primordiale, au nom de son syndicat, il joua un rôle décisif dans la création (ordonnance de novembre 1945) des ÉNNA et fut, dès sa création, professeur à celle de Paris, où il termina sa carrière.

À partir de novembre 1944, Fernand Canonge fit également partie de la commission qui élaborait le plan de réforme Langevin-Wallon. Il se prononça contre l'introduction du latin optionnel en classe de 6e qu'il repoussait en 4e, pour faciliter l'orientation vers quatorze ans.

Il siégea également au Conseil de l'enseignement technique et au Conseil supérieur de l'Éducation nationale de 1946 à 1955.

Aimant parler « d'interpénétration de la culture générale et du métier » et non pas « de culture générale parallèle au métier », il défendait la conception d'une culture universelle humaniste intégrant les dimensions de la culture technique chère à Paul Langevin. Il militait pour « l'interpénétration » des enseignements et donc la nécessité pour les maîtres des enseignements généraux de « ne pas ignorer leurs collègues de l'atelier ». Il estimait également que la CGT devait se saisir de toutes les questions de l'école, et pas seulement de l'enseignement technique. Il exposa ses idées dans un article paru dans *Le Peuple* en 1949, sur « l'École du peuple ».

Membre du comité de rédaction de la *Revue de l'enseignement technique. Technique, arts, sciences*, publiée à partir d'octobre 1946, il écrivit aussi plusieurs articles dans les *Cahiers laïques*, publication du cercle parisien de la Ligue française de l'enseignement, dont « La laïcité dans l'enseignement technique » (1951) et « La misère de l'enseignement technique » (1954).

Extrait de sa bio dans le Maitron par A. Dalançon et J. Veyret

Des parcours promotionnels sont progressivement construits avec le BEP, des passerelles vers la voie technologique, le bac professionnel en 1985, avec des débouchés vers les BTS.

Une conception originale de l'alternance avec les PFMP (périodes de formation en milieu professionnel) est mise en place avec les bacs professionnels en 1985. L'entreprise, les lieux de travail, le travail lui-même sont conçus comme des objets complexes, légitimes d'enseignement avec leurs dimensions humaines, sociales, économiques, techniques, environnementales et éthiques.

À partir des années 1970, à l'initiative des inspecteurs généraux (Alain Bruyère, Lucien Geminard) en lien avec le directeur du CEREQ créé en mars 1970, un débat crucial est engagé.

Les lois de 1971 sur la formation continue des adultes, l'apprentissage et l'enseignement technique sont élaborées après un accord historique entre le CNPF et les confédérations syndicales (à l'exclusion de la FEN).

Les travaux d'analyse du travail réel sont impulsés dans le cadre du CNAM par le laboratoire d'Alain Wisner, fondateur de l'ergonomie de langue française. Pour les forces progressistes, il s'agit d'apporter des réponses concrètes aux problèmes posés par la construction au sein du service public d'un système de formation professionnelle confronté à une double nécessité :

- conduire les futurs ouvriers et employés jusqu'au terme d'une formation diplômante, reconnue par les grilles de classification et les conventions collectives négociées. Les débats sur les diplômes et leurs contenus sont menés au sein des CPC (conventions professionnelles consultatives) réunissant organisations syndicales, organisations patronales et Éducation nationale ;

- prendre en considération les transformations du travail réel, du contenu des activités productives et de leur organisation.

Le débat est d'abord mené dans une perspective « adéquatiste » qui s'avère très vite dépassée. La notion de « métier » et l'hypothèse d'une filière linéaire entre formation et premier emploi est considérée à la suite des travaux du CEREQ comme non opératoire ; on repère « des groupes d'individus entre lesquels les échanges d'informations ont une intensité particulièrement grande ».

L'approche par « compétences, aptitudes, attitudes, connaissances » mises en jeu dans les activités productives renvoie à la représentation qu'on se fait du travail réel comme activité humaine.

Pour élaborer des contenus de formation de plus en plus exigeants, compte-tenu des évolutions du travail, on utilise les outils et les méthodes élaborées dans le monde de la formation des adultes, qui s'avèrent plus pertinents : contrôle continu des connaissances, unités capitalisables. Bertrand Schwartz conçoit la formation en termes de capacités à acquérir pour l'action (action sur soi, action sociale, technologique ou économique).

L'évolution du rapport de forces va conduire à imposer « la logique de compétences » conçue par le MEDEF avec un certain nombre de chercheurs, de représentants du monde du travail et du monde de l'éducation. C'est finalement une représentation appauvrie du travail qui va l'emporter, l'effacement de la dimension culturelle et citoyenne des savoirs validés par les diplômés.

Le déni du travail réel dans la conception des contenus de formation s'accompagne du déni de reconnaissance des diplômes, des qualifications et des compétences qu'ils valident.

Le débat semble aussi s'être appauvri entre les tenants d'une subordination étroite des formations aux contraintes de la production, et les tenants d'une logique purement scolaire, privilégiant les savoirs formels au détriment de la dimension professionnelle et de la reconnaissance des dimensions anthropologiques, épistémologiques et axiologiques du travail réel.

Le mouvement syndical des salariés comme des enseignants, plus préoccupé par les problèmes d'emploi et de précarité que par les problématiques du travail réel, ne s'est pas montré à la hauteur des enjeux politiques qui étaient en débat. Il continue à le payer cher aujourd'hui.

En 2014-2015, parmi les 828 300 élèves inscrits en troisième l'année précédente, 5% sont allés en apprentissage, 4% sont restés en premier cycle, 23% sont allés en lycée professionnel pour préparer un bac professionnel, 61% sont allés en seconde générale et technologique.

Le taux d'accès au niveau IV de formation (le bac) est de 85% de la classe d'âge en 2015, dont 27% dans la voie professionnelle des lycées professionnels, 16% dans la voie technologique, 4% dans l'enseignement technique agricole, 4% dans l'apprentissage.

Ce taux est passé de 34% en 1980 à 71% en 1994 et 85% en 2015. Il est de 88,7% pour les filles contre 81,7% pour les garçons (- 7%).

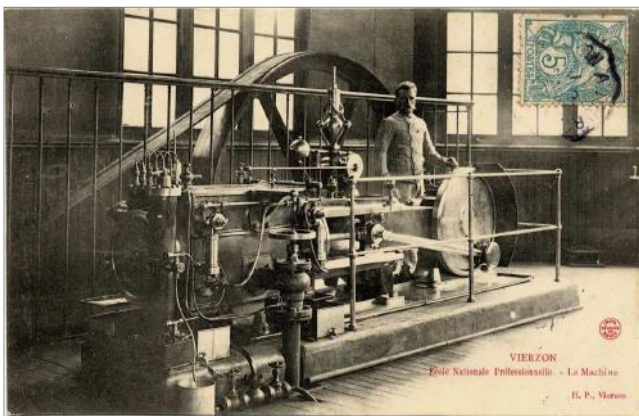
L'accès par la voie générale est de 47,9% pour les filles et de 35,2% pour les garçons (moins 12,7%).



L'atelier de menuiserie de l'EPS de St-Léonard de Noblat



La prestigieuse école de la Ville de Paris devenue lycée



Le matériel dernier cri de l'ENP de Vierzou



L'ENP de St-Etienne

La voie technologique et ses prolongements dans l'enseignement supérieur

Là aussi, il faut remonter au XIX^e siècle. L'idée d'une prolongation de l'enseignement primaire dans des écoles primaires supérieures (EPS) créées à partir de 1829, est inscrite dans la loi Guizot de 1833 : l'instruction primaire supérieure comprend des éléments de mathématiques, de sciences de la nature, d'histoire et de géographie. Les notions « plus avancées » (« l'étude des sciences et de leurs applications dans l'industrie ») seront étudiées « selon les besoins et les ressources des localités ».

La III^e République triomphante donne aux EPS une nouvelle dimension avec des préoccupations idéologiques évidentes : en faire « l'école des sous-officiers de la démocratie ». Les EPS sont définitivement organisées dans le cadre de la loi organique de l'enseignement primaire d'octobre 1886. Elles existent dans toutes les villes moyennes ou petites ne disposant ni de lycée ni de collège, mais pas seulement. Ainsi, y compris à Paris, les écoles Turgot, Chaptal ou Jean-Baptiste Say sont des établissements pilotes renommés.

Parallèlement des entreprises ou groupements industriels créent des écoles chargées d'enseigner « la pratique des arts utiles et l'application des connaissances scientifiques aux différents branches de l'industrie, de l'agriculture et du commerce ». Parfois, comme à Mulhouse, de grands capitalistes sont conscients de la grande complexité des compétences développées dans le travail, en se basant sur des « observations de fabrique qui renvoient à des expérimentations en atelier » et aux « confrontations de points de vue sur le travail et les techniques ».

Pour pallier les carences patronales en matière de formation technique et professionnelle et surtout pour mieux la contrôler, l'État républicain institue un véritable enseignement technique public laïque, dont l'École nationale professionnelle de Vierzou, inaugurée en 1883 par Jules Ferry, est le prototype et le fleuron.

Après une période confuse au début de la décennie, où cet enseignement est partagé entre des écoles manuelles d'apprentissage (créées en 1880), placées sous la tutelle du ministère du Commerce et de l'Industrie, et des EPS avec des classes professionnelles gérées par celui de l'Instruction publique, un début de clarification intervient dans les années 1890.

La concurrence entre les deux ministères aboutit à un partage institutionnel : les EPS restent dépendantes du ministère de l'Instruction publique, mais celles où l'enseignement est plus spécialement

industriel ou commercial deviennent des EPCI (écoles pratiques de commerce et d'industrie) ou, pour les plus importantes, ENP (écoles nationales professionnelles) et sont sous le contrôle du ministère du Commerce et de l'Industrie (parmi, les plus renommés : Diderot à Paris, La Martinière à Lyon, Livet à Nantes... aujourd'hui lycées technologiques). Elles ont pour mission de « former des techniciens constituant le cadre intermédiaire entre le personnel dirigeant et le personnel ouvrier ».

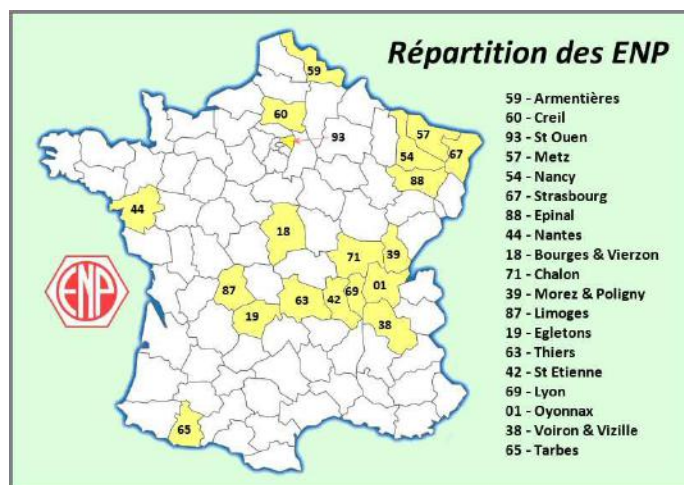
On entre dans les EPCI à 12 ans, après un examen d'entrée. La scolarité est de 3 ans, sanctionnée par un certificat d'études pratiques qui devient en 1934 : BEI (brevet d'enseignement industriel), BEC (brevet d'enseignement commercial), ou BEH (brevet d'enseignement hôtelier). Les ENP recrute par concours régional mais sur épreuves nationales des élèves de 12 ans révolus puis de 13 ans. La scolarité est de 4 ans sanctionnée par le diplôme d'élève breveté des ENP. Une partie des élèves prépare en fin de scolarité le concours des ENAM (écoles nationales des arts et métiers).

En 1939, 250 établissements publics scolarisent 70 000 élèves dont 15 000 filles.

Pour former les maîtres de l'enseignement technique, est créée en 1912 l'ENET (École normale de l'enseignement technique) qui devient ENSET (École normale supérieure de l'enseignement technique) en 1932 et s'installe en 1956 à Cachan. Obtenant son ENS comme l'enseignement secondaire (Ulm et Sèvres) ou l'enseignement primaire (Saint-Cloud et Fontenay), l'enseignement technique se voit reconnaître ainsi sa valeur.

Après la Libération sont créés de nouveaux diplômes : le BESEC (brevet supérieur d'études commerciales) puis les premiers baccalauréats techniques emblématiques de la reconnaissance de l'égalité de l'enseignement technique par rapport aux enseignements généraux classique et moderne : les baccalauréats « mathématiques et techniques » puis « techniques économiques de gestion ».

Dans les années 1960, les baccalauréats sont diversifiés avec les baccalauréats de techniciens F et G créés en 1965, transformés en baccalauréats technologiques en 1985. Ces baccalauréats, selon le langage de l'époque, ont une double finalité : l'entrée dans la vie active (ils sont très appréciés par les grandes entreprises) et la préparation d'un diplôme de l'enseignement supérieur : BTS (brevet de technicien supérieur en lycée créé en 1959) ou DUT (diplôme universitaire de technologie créé dans les nouveaux IUT [Instituts universitaires de technologie] en 1965).



La localisation très sélective des ENP



Une classe de filles au CET de Creil en 1960-1961



L'entrée de l'ENSET de Cachan

Dans les années 1960 et 1970, là encore pour faire reconnaître l'égalité de qualification des maîtres de l'enseignement technique par ceux à ceux des enseignements généraux, sont créés des CAPET, puis des agrégations, la première étant en 1966 celle d'« économie et gestion ».

Bilan d'un système diversifié de voies hiérarchisées

Ainsi, à partir des années 1980, coexistent trois voies de formation dans les lycées : générale, technologique et professionnelle, qui conduisent à un baccalauréat et qui permettent des poursuites d'études dans le supérieur.

La scolarisation jusqu'à 18 ans des filles et des garçons passe de 60% en 1986-1987 à plus de 80% en 1994-1995. La scolarisation des adolescents de 15-19 ans est parmi les plus élevées des pays de l'OCDE en 1995. Elle redescend depuis.



Le développement de filières diversifiées, technologiques et/ou professionnelles dans le supérieur va aussi être très rapide.

En 2014, 100% des bacheliers généraux s'inscrivent dans l'enseignement supérieur, 79% des bacheliers technologiques, 34% des bacheliers professionnels.

Tous ces éléments concourent à considérer que la construction des trois voies d'enseignement dans les lycées a constitué un facteur d'élévation du niveau de qualification des jeunes à la sortie du système éducatif, un facteur de démocratisation de l'accès aux catégories socio-professionnelles supérieures. Et cela en dépit des fortes inégalités qui subsistent : 32% des enfants d'employés et d'ouvriers sortent aujourd'hui du système scolaire diplômés de l'enseignement supérieur contre 60% des enfants de cadres ou de professions intermédiaires.



Le syndicalisme

Dès le début au XX^e siècle, le syndicalisme enseignant s'est modelé dans ces structures, mais il a été en même temps un acteur déterminant de ses évolutions, non sans contradictions et conflits internes.

Un syndicalisme spécifique à l'enseignement technique s'est constitué sur la base de la défense des intérêts de ses personnels et des valeurs et conceptions éducatives qu'ils portaient, en lien avec leur activité d'enseignement auprès de publics spécifiques.

Il s'agissait dans un premier temps d'émanciper ces enseignants de la tutelle des municipalités au début, et des employeurs par la suite. L'intégration de ces enseignements au sein du système éducatif et du service public d'éducation et de formation professionnelle a contribué à intégrer ce syndicalisme spécifique au syndicalisme enseignant en général.

Mais pendant longtemps, les professeurs d'enseignement général et ceux spécialisés dans les disciplines théoriques techniques (dessin industriel ou commerce) d'un côté, et les maîtres des enseignements pratiques de l'autre, ne se retrouvaient pas dans la même organisation amicale puis syndicale. Il faut attendre 1935-1936 pour que cela se réalise avec la création du Syndicat du personnel des établissements publics d'enseignement technique, avec cependant deux sections : A et B.

Un syndicalisme rassemblé au sein de la FGE-CGT puis de la FEN autonome

Avant la Deuxième Guerre mondiale, la majeure partie des personnels de l'enseignement est regroupée au sein de la CGT réunifiée, dans une fédération : la FGE (Fédération générale de l'enseignement) créée en 1929, qui comprend notamment le SPES (Syndicat du personnel de l'enseignement secondaire, ancêtre du SNES) créé en 1937, le SNEPS (Syndicat national des écoles primaires supérieures) et le SET (Syndicat de l'enseignement technique, ancêtre du SNET).

En 1946, la FGE devient la FEN (Fédération de l'Education nationale, véritable fédération d'industrie de la CGT), à laquelle sont affiliés tous les syndicats du second degré : le Syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES), le Syndicat national des collèges modernes (anciennes EPS) (SNCM), et le Syndicat national de l'enseignement technique (SNET) avec deux branches : « Ecoles et services » correspondant à l'enseignement technique, et « centres de formation professionnelle » qui deviennent centres d'apprentissage.

Après la scission de la CGT en décembre 1947, presque tous les syndicats de la FEN décident, après consultation individuelle de leurs syndiqués, de ne pas choisir entre rester à la CGT ou aller à la CGT-FO, et de rester dans l'autonomie, seule solution pour préserver l'unité syndicale, avant une réunification souhaitable. Deux syndicats font cependant le choix de rester à la CGT, celui des agents de lycées et celui de la branche apprentissage du SNET.

Ce dernier deviendra le SNETP-CGT. Ce choix s'explique par le fait que les enseignants de ces établissements sont d'anciens ouvriers ayant au moins cinq ans d'expérience de travail et qui ont passé un concours. Ils considèrent que leur mission est d'abord de transmettre la culture ouvrière dans toutes ses dimensions : le travail, les savoirs d'expériences comme les savoirs théoriques, les valeurs de solidarité et de transformation de la société. La FEN autonome créera donc un nouveau syndicat dans ces CA (centres d'apprentissage) : le SNETAA (Syndicat national de l'enseignement technique apprentissage autonome) en prenant appui sur les instituteurs détachés dans ces centres pour enseigner les disciplines générales.

Quant au SNET « écoles et services » regroupant tous les personnels des établissements techniques, il choisit de rester dans la FEN autonome.

Peu après la Libération, avait été constituée une Union des syndicats du second degré réunissant le SNES, le SNCM et le SNET. Elle échoua, tant les identités professionnelles entre les personnels du technique et ceux du classique et moderne étaient différentes. Seule la fusion entre SNCM et SNES eut lieu en 1949 donnant le SNES (classique et moderne)

La fusion est finalement réalisée en 1966 dans le Syndicat national des enseignements de second degré (le SNES actuel), avec des garanties statutaires assurant à tous les niveaux un équilibre entre les responsables issus du technique et les autres issus de l'enseignement général.

À partir de 1967, la nouvelle majorité « Unité et Action », élue à la direction du nouveau SNES par les syndiqués, développe des conceptions revendicatives et éducatives qui s'opposent à celles de la majorité fédérale dominée par le SNI (Syndicat national des instituteurs).

Le technique au ministère de l'EN

A la Libération, le syndicalisme de l'enseignement technique reste particulièrement attaché au maintien d'une Direction de l'Enseignement technique au ministère de l'Éducation nationale, pour éviter de se

Charles ARTUS (1903-1996)

Menuisier, ancien élève de l'École Boule, Charles Artus devint en 1941 chef d'atelier au centre de formation professionnelle de Cachan. Résistant, militant communiste, il devint le secrétaire de la section des centres dans le nouveau SNET en 1945.

Il s'opposa durement à Pacqueux, secrétaire général du SNCM, dans l'Union des syndicats du second degré de la FEN en 1946-1947, si bien que la fusion ne put se réaliser. Au début de l'année 1948, il refusa l'organisation d'une consultation des syndiqués et son syndicat resta à la CGT. Il demeura secrétaire général du SNETP-CGT jusqu'en 1954.

(voir sa bio dans le Maitron par J. Girault)

Pierre MAUROY (1928-2013)

Fils d'instituteur, Pierre Mauroy passa le concours de professeur d'enseignement général et technique. Secrétaire national des Jeunesses socialistes, il monta à Paris au début des années 1950. Il devint de 1954 à 1957 le premier secrétaire général du SNETAA, nouveau nom du syndicat de la FEN autonome créé en 1949 sous le nom de SNAA.

Pierre Mauroy milita surtout ensuite à la Fédération Léo Lagrange et au Parti socialiste SFIO puis nouveau PS. Député du Nord, premier secrétaire du PS, il fut le Premier ministre de François Mitterrand de 1981 à 1984.

(Voir sa bio dans le Maitron par R. Krakovitch)

trouver inclus dans une grande Direction de l'enseignement du Second degré. L'ordre du jour inscrit dans les travaux de la commission de réforme de l'enseignement (Langevin-Wallon) pour former « l'homme, le travailleur et le citoyen » est pourtant bien la disparition des ordres cloisonnés et hiérarchisés (primaire, secondaire et technique). Mais les militants de l'enseignement technique, qui ont souvent pris une part importante dans la Résistance, craignent que leurs intérêts ne soient pas suffisamment pris en compte et que la valeur de l'enseignement technique (qu'ils appellent « notre ET) ne soit pas suffisamment reconnue, alors qu'ils en ont une très haute idée.

René GIRARD (1908-2006)

Cadet d'une famille de six enfants, dont le père était employé aux chemins de fer à Thouars (Deux-Sèvres), René Girard fut instituteur avant d'intégrer l'ENET en 1931.

Militant communiste, il s'engagea dans la Résistance et devint responsable de l'interbranche n°11 de l'UD-CGT de la Seine, chargée de coordonner l'activité des syndicats de fonctionnaires. C'est lui qui s'empara à la tête d'un commanda, de la Maison des fonctionnaires, 10 rue de Solférino, le 20 août 1944.

Il participa à la réorganisation du SNET sortant de la clandestinité, en tant que secrétaire général adjoint. En accord avec le nouveau Directeur de l'enseignement technique, Paul Le Rolland, il joua un rôle important pour épurer et reconstituer l'enseignement technique : les délégations régionales de la jeunesse de Pétain furent supprimées, les 860 centres d'apprentissage furent rattachés à l'Éducation nationale. Il se préoccupa surtout de l'avenir de l'enseignement technique jusqu'en 1947-1948. Dans *La Vie ouvrière, Servir la France, L'Université Libre*, il publia plusieurs articles où il défendait l'idée que l'enseignement technique, à tous les niveaux, et l'apprentissage devaient constituer un enseignement public national, excluant cependant le monopole.

Son intérêt et ses compétences pour cette question lui valurent d'être désigné en septembre 1945, secrétaire général de la commission nationale d'apprentissage de la CGT, aux côtés d'André Tollet, puis à l'issue du congrès de mars 1946 de la FGE, responsable de la commission « Apprentissage et éducation ouvrière » de la fédération. Sa principale tâche consista à participer à l'élaboration des principes d'une vaste réforme de la formation professionnelle initiale et continue, porteurs d'un projet de loi rédigé par la CGT, prêt en 1946, et qui fut remis aux groupes parlementaires le 14 mars 1947, mais ne fut jamais discuté.

Extrait de sa bio dans le Maitron par A. Dalançon

Ils trouvent auprès du Directeur, Paul Le Rolland, une écoute attentive. L'enseignement professionnel dans les centres d'apprentissage peut ainsi être organisé et les ENNA créées. Un Conseil de l'Enseignement technique est mis en place en 1946, à côté des quatre autres Conseils (supérieur, second degré, primaire, sports et éducation populaire), chacun envoyant des délégués au Conseil supérieur de l'Éducation nationale. En 1948, les personnels de l'ET élisent pour la première fois des commissaires paritaires dans des CAPN spécifiques. Il faut attendre 1965 pour que les CAP fusionnent les personnels du technique et des enseignements généraux, ce qui constitue un facteur

déterminant de la fusion entre SNES et SNET. Cela correspond à une réorganisation du ministère où ont disparu les anciennes directions, ainsi qu'à une unification en marche des qualifications des maîtres. Les Conseils du Second degré et de l'Enseignement technique disparaissent au profit d'un seul Conseil de l'enseignement général et technique.

Les rapports avec le patronat

L'institution à partir de 1946 des CNPC (commissions nationales professionnelles consultatives), structurées sur le modèle des grands secteurs d'activités économiques, a créé un lieu de confrontation/coopération, entre les hauts fonctionnaires de la DET (Direction de l'enseignement technique), les inspecteurs généraux, les représentants des fédérations patronales, des fédérations de branches, des syndicats de salariés, et des organisations syndicales d'enseignants.

À la suite du mouvement de mai-juin 1968, les organisations syndicales confédérées discutent avec le patronat d'un nouveau développement de la formation professionnelle initiale et continue et de l'enseignement technique. La FEN supporte mal d'avoir été mise à l'écart de ces négociations qui débouchent sur les lois de 1971. Ce qui est en jeu, c'est la conquête de nouveaux droits pour les salariés par l'accès à la reconnaissance de leur travail, de leurs qualifications et compétences, et la place du service public d'éducation, de formation professionnelle initiale et continue dans le service public (création des GRETA et des services communs de formation continue dans les universités).

En 1993, la majorité des syndicats de la FEN constitue la FSU. Tous les syndicats concernés par la formation professionnelle et l'enseignement technique sont à l'origine de la constitution de la FSU (le SNES, le SNETAA, le SNETAP, le SNESup, le SNEP...) Ils ont fait le choix de rester regroupés au sein de la FSU, plutôt que de rejoindre l'UNSA ou une confédération.



Le travail au cœur des problématiques syndicales

Les luttes syndicales pour développer les enseignements techniques et professionnels

Le syndicalisme représentant les personnels des enseignements techniques et professionnels a dû lutter dans deux directions complémentaires :

- pour que ces enseignants soient traités à égalité de statut, de salaires, de conditions de travail, de formation, d'emploi, de carrière, par rapport à ceux de l'enseignement général exerçant au même niveau ;
- pour que les contenus enseignés, les savoirs pratiques et théoriques liés au travail, aux métiers, aux techniques soient reconnus à part entière, à égalité avec les savoirs constitués dans les autres disciplines dites générales ou artistiques... et comme partie intégrante de la culture scolaire, ou de la culture commune.

En même temps, à ces enjeux épistémiques, éducatifs, culturels, s'ajoutaient des enjeux sociaux : les élèves en formation, les apprentis et apprenants étaient considérés comme de futurs travailleurs qui devaient s'insérer professionnellement une fois leurs diplômes obtenus, et s'avérer capables « d'agir en compétence » dans leur activité de travail, pour que leur diplôme et leur qualification soient parfaitement reconnus dans les conventions collectives et les grilles de classification, lorsque celles-ci ont été instituées, à la suite du Front populaire et à la Libération.

Pour les formateurs et les enseignants, c'est à travers tous ces éléments que leur travail, leur métier et leurs missions prenaient vraiment sens et étaient pleinement reconnus. Ils se reconnaissaient pleinement dans l'expression « former l'Homme, le Citoyen, le Travailleur. ».

Ainsi, le travail réel de ces enseignants se trouvait à cheval sur le monde de l'éducation dans toutes ses dimensions culturelles et émancipatrices, et le monde du travail et de la production, dans toutes ses dimensions sociales et aussi émancipatrices pour les travailleurs.

Lucie Tanguy a étudié le travail singulier de ces enseignants de la formation professionnelle des ouvriers et employés : « une activité dont les formes, les contenus et le sens sont largement déterminés par les personnes elles-mêmes ». C'est ainsi qu'ils jouent un rôle central dans les transformations de la formation professionnelle.

Dans leur travail réel, ils sont amenés à retravailler les normes et valeurs en vigueur :

- Les prescriptions de l'institution qui définit les contenus, les normes éducatives, de façon autonome.
- Les demandes sociales propres à une branche et portées par les employeurs et les salariés.
- Les attentes de la société en matière d'éducation (démocratisation de l'enseignement, promotion sociale d'une majorité de la classe d'âge..., insertion professionnelle avec reconnaissance des qualifications...)
- L'état des connaissances scientifiques et techniques et leurs évolutions permanentes au sein des entreprises et des collectifs de travail.

Au total, ces enseignants sont confrontés à une représentation de l'avenir du développement économique, technique, social et culturel qui donne sens à leur travail et à son utilité sociale.

Tant que les divers acteurs participant à l'élaboration des politiques de développement des enseignements techniques et professionnels partagent des représentations convergentes, les enseignants trouvent une reconnaissance du sens et de la valeur de leur travail, à travers la reconnaissance de la formation et des diplômes de leurs élèves une fois insérés dans l'entreprise.

Avec les réformes des années 1980 et 1990, dans un contexte de montée du chômage et des orientations néolibérales, ça ne sera plus vraiment le cas. Le sens et la fierté au travail de ces enseignants en sera fortement altérée.

Une reconnaissance problématique du travail dans toutes ses dimensions

1- La reconnaissance du travail des personnels des enseignements techniques et professionnels, à travers leurs statuts, leur formation initiale et continue, leur recrutement, leurs salaires, leurs obligations de services

Pour les enseignants de la voie technologique, de longues luttes ont finalement permis d'obtenir

- le recrutement par concours national dans le cadre de la Fonction publique d'Etat leur permettant de bénéficier des droits et protections du Statut général de la fonction publique ;
- la création des CAPET dans la foulée de celle des CAPES à partir de 1953, et des agrégations dans les disciplines technologiques à partir de 1965 (agrégation d'économie et gestion, génie mécanique, génie civile etc...) ;
- l'intégration des PT (professeurs techniques) et des PTA (professeurs techniques adjoints) dans le corps des certifiés par concours spéciaux ;

- le développement de l'ENSET créée en 1932 pour former les professeurs des ENP et EPCI, puis les professeurs des lycées techniques et des séries technologiques des lycées et des STS (sections de techniciens supérieurs) ;

- L'alignement des maxima de service des professeurs des disciplines techniques sur celui des certifiés et agrégés des disciplines générales.

Pour les enseignants de la voie professionnelle, le chemin est encore plus long pour aligner les obligations de service et les grilles indiciaires des PLP sur celles des certifiés.

Cet alignement sur les conditions statutaires et de travail des personnels du technique et du professionnel avec les intégrations massives dans le corps des certifiés est parfois vu par les professeurs du classique et du moderne comme une marque de dévalorisation de leur propre travail, et de leur qualification.

Lors des grandes luttes de 1989 pour la revalorisation des enseignants du second degré, le SNES et le SNETAA seront ensemble, contre la direction de la FEN, pour que les enseignants du technique et du professionnel soient pleinement concernés par les mesures arrachées au ministre Jospin.

2- La reconnaissance des savoirs techniques, des savoirs professionnels comme partie intégrante à part entière de la culture scolaire, de la culture commune

La place et le rôle des contenus d'enseignement liés au travail, aux techniques, aux métiers, aux activités productives a fait débat dans la société et dans le monde de l'éducation et de la formation.

La loi du 21 février 1949 conçoit les centres d'apprentissage qu'elle crée pour former les futurs ouvriers et employés, comme « des foyers d'humanités techniques, intégrés dans l'ensemble du système éducatif de la nation », en dispensant « l'enseignement technique, théorique et pratique d'une profession déterminée et un enseignement général comportant la formation physique, intellectuelle, morale, civique et sociale... »

Mais cela n'a pas empêché de continuer dans les faits à prendre l'enseignement général comme seul horizon de référence. On a continué à « s'interdire de penser les enseignements techniques et professionnels dans leur singularité » (Guy Bruzy) comme on a continué à s'interdire de penser le travail humain dans toutes ses dimensions anthropologiques, épistémiques et axiologiques.

Ce combat est toujours d'actualité.

Et pourtant, l'enseignement technique et professionnel va jouer un rôle moteur dans la croissance continue des effectifs du second degré, d'abord de la Libération jusqu'au milieu des années 1960, et puis des années 1970 jusqu'au milieu des années 1990.

Le SNES et le SNET ont soutenu le plan Langevin-Wallon de 1947 qui prévoyait de porter la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, et le SNES actuel reste fidèle à cet objectif.

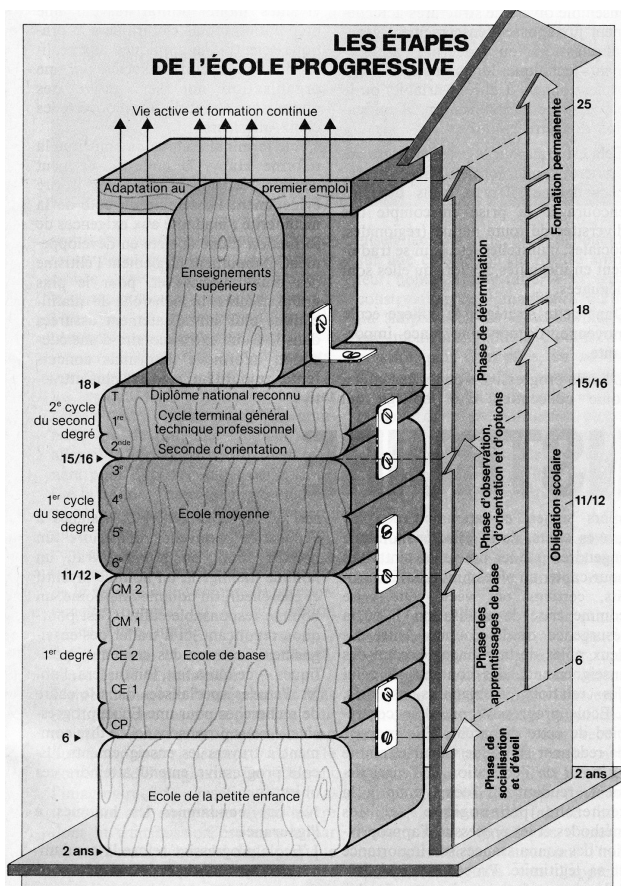
Ce plan prévoyait de former l'homme, le travailleur et le citoyen. Il faisait toute sa place aux enseignements techniques et professionnels notamment au niveau du second cycle du second degré organisé en voies.

Le nouveau SNES, créé en 1966, en s'inspirant de ce plan, définit, au cours des années 1970 son projet « d'école progressive ». Dans le cadre d'une scolarité prolongée à 18 ans pour tous, il propose un nouveau second degré dans la continuité du premier degré. Le collège ne peut être une fin, contrairement à l'école fondamentale proposée par le SNI à la même époque, qui se satisfait de la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans décidée en 1959.

« L'école doit assurer à tous les élèves le niveau de formation le plus élevé dans l'acquisition de connaissances, permette à tous d'obtenir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'éducation nationale et de poursuivre ultérieurement leur formation culturelle et leur formation de travailleurs et de citoyens libres et responsables. »

Il trace les structures idéales de l'orientation progressive sans filières ségréguées. Le cycle terminal général technique et professionnel est constitué de trois voies d'égale valeur avec des passerelles entre elles, dans tous les sens. Grâce aux mesures de soutien et de rattrapage, chacun doit pouvoir suivre un cursus normal. Dans sa réflexion sur les disciplines, le SNES met l'accent sur la promotion des enseignements technologiques et artistiques, sur l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques. Mais il ne parle pas de voies de formation.

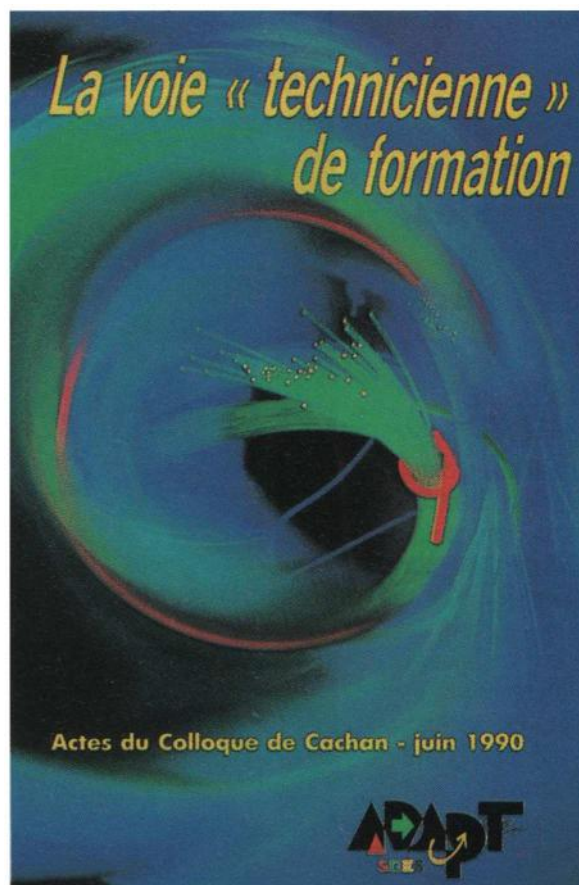
À partir des années 1980, le SNES laisse de côté le projet d'école progressive centrée sur la lutte contre l'échec et lui substitue « l'école de la réussite pour tous » et « un enseignement de qualité pour tous ». Il met l'accent sur la diversification au lycée. L'idée d'une diversification des voies, des méthodes et des contenus devient centrale, comme moyen d'une véritable démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur. On envisage même une diversification à l'intérieur des voies autour de



dominantes qui structureraient l'équilibre disciplinaire, les programmes s'articulant en fonction des dominantes. La seconde commune de détermination fait débat, du fait de la réduction des horaires consacrés aux enseignements à contenus technologiques. La lutte des enseignants du technique sera rude, pour maintenir un couple d'options technologiques au sein des secondes préparatoires au premières technologiques (TSA + Productive...)

Les 15 et 16 juin 1990, le SNES est à l'initiative d'un colloque co-organisé avec le SNESup, le SNETAP, le SNEP sur la « voie technicienne de formation ». Un livre réunissant les actes de ce colloque est publié par ADAPT. L'objectif est clair : « faire respecter et promouvoir la voie technicienne et construire ses prolongements » ; « faire franchir à la culture technique et professionnelle les obstacles pour se faire reconnaître pleinement au sein du système éducatif et à l'extérieur par tous les acteurs et toutes les forces sociales intéressées ». Le mot d'ordre issu de ce colloque et porté par les quatre syndicats est « la lutte pour que la voie technicienne devienne vraiment une voie d'avenir pour la réussite et les qualifications ».

Ces quatre syndicats seront rejoints par le SNETAA pour être à l'offensive dans le développement par le haut des voies professionnelle et technologique.



Où en est le débat aujourd'hui dans la FSU ?

Les syndicats concernés sont le SNUEP (issu du SNETAA) pour la voie professionnelle, le SNES pour la voie technologique, le SNETAP pour l'enseignement technique agricole, le SNESup pour les enseignements supérieurs. Les débats éducatifs et sociaux qui ont contribué à l'élaboration des choix politiques concernant l'enseignement technique et professionnel sont toujours d'actualité, mais ils se posent dans un contexte scolaire, économique, social et culturel radicalement différent et en évolution accélérée.

En particulier les problématiques liées au travail et à la santé au travail, à son organisation, à ses contenus, aux aspirations émancipatrices des nouvelles générations, sont devenues centrales dans les conflits et tensions qui traversent aussi bien le monde de l'éducation et de la formation que le monde du travail, des métiers et des professions.

Dans ces conditions, si « l'école de la République » est toujours à reconstruire dans une société réellement démocratisée, tous les acteurs sociaux qui aspirent à la refonder sont mis en demeure de la repenser, en lien avec le projet d'une transformation et d'une émancipation du travail, par l'éducation, par la formation et par « l'activité industrielle ».

Dans cette perspective, le mouvement syndical peut retrouver une utilité sociale renouvelée qu'il est en train de perdre. Face à cette nouvelle urgence sociale et culturelle, syndicale et politique, de nombreuses initiatives, encore peu visibles, se développent mais restent souvent en marge et ignorées d'un mouvement syndical centré sur la dénonciation et la défensive.

Et pourtant, dans leur travail réel, les enseignants de la voie professionnelle comme de la voie technologique sont bien confrontés, à travers leur activité quotidienne, à tous ces problèmes éducatifs et sociaux (cf. la lettre rédigée par Pierre Jacques, enseignant en lycée technique, à la veille de la rentrée 2013). Le SNETAA qui avait rejoint la FSU au moment de sa constitution en 1993 l'a quittée en 2001.

1- Le SNUEP agit « pour promouvoir un enseignement professionnel public émancipateur »

Il constate que toutes les mesures prises par le pouvoir politique, comme l'attitude de tous les acteurs sociaux ou presque, contribuent à « dévaloriser » l'enseignement professionnel. Et que l'on s'achemine inexorablement vers « la fin d'une formation globale intégrant les savoirs

généraux et professionnels pour un emploi qui aurait du sens » :

- « Patronat, élus, gouvernements successifs saisissent la formation professionnelle comme un moyen pour tenter de résoudre le problème de chômage et notamment celui des jeunes. »

- Les organisations patronales imputent la montée du chômage « à deux problèmes centraux, d'une part une formation professionnelle inadaptée à leurs besoins et d'autre part un code du travail trop rigide ».

- L'enseignement professionnel est victime d'une « soumission de l'inspection générale à un réel manque d'ambition pour tous les jeunes ».

- La réforme du bac professionnel en trois ans (en 2007) promue au nom de l'égalité entre les trois voies n'a fait qu'amplifier les problèmes rencontrés par la voie professionnelle. « Le SNUEP et la FSU sont les défenseurs souvent isolés des objectifs initiaux de cet enseignement : formation globale et complète, incluant certes les aspects professionnalisants, mais également les dimensions citoyennes et culturelles. »



Le SNUEP propose que « les contenus se recentrent sur des savoirs généraux et professionnels ambitieux permettant une approche globale du métier ».

On voit ici pointer une autre tension non résolue, évoquée par Guy Bruçy et que les personnels comme le syndicat ont du mal à affronter : celle qui « au nom d'une logique purement scolaire, privilégie les savoirs formels au détriment de la dimension professionnelle des apprentissages ».

2- Le SNES et les personnels de la voie technologique ont été fortement déstabilisés par la réforme de la voie technologique des lycées qu'ils ont combattue mais qui s'est imposée

Une recherche-action impulsée par le secteur des enseignements technologiques du SNES et le chantier travail de l'Institut de recherche de la FSU a montré concrètement qu'« en transformant la réforme pour lui donner sens, en tentant de réaliser malgré tout un bon enseignement, les enseignants dessinent des perspectives d'amélioration de la qualité de leur travail. Ce faisant, ils construisent à leur façon du bien commun, de la société, et dessinent ainsi des transformations possibles, des alternatives... »

Le SNES est confronté à la façon dont il pourrait « tirer le fil, la richesse et la fécondité » de cette exploration du travail réel, pour « enrichir sa propre activité syndicale à partir des matériaux récoltés lors des interviews » des enseignants du technique.



Conclusion : et maintenant ?

Comment penser et reconnaître le travail des professeurs de lycées professionnels en lien avec l'activité d'apprentissage de leurs élèves ?

Comment penser le travail des professeurs des lycées technologiques en lien avec l'activité de leurs élèves ?

Comment penser la situation des jeunes sortis du système éducatif avec un diplôme de la voie professionnelle et ceux sortis sans diplôme et sans qualifications reconnues dans le monde du travail ?

Comment penser le travail et ses transformations dans les différentes activités économiques, sociales, culturelles aujourd'hui et la façon dont les nouvelles générations issues des différentes voies de formation du système éducatif vivent leur travail et leur vie ?

Le mouvement syndical, le syndicalisme enseignant, comme le syndicalisme dans différents secteurs d'activité, a devant lui un chantier crucial à explorer, s'il veut à la fois représenter le travail, agir efficacement pour sa transformation et penser les besoins en formation professionnelle et technique, initiale et continue, penser la société que nous voulons et construire les alternatives économiques, sociales, éducatives et culturelles avec l'ensemble des travailleurs.

Ce qui est à l'ordre du jour dans les sociétés démocratiques, c'est une autre façon de concevoir le travail politique et les alternatives politiques, à partir de la prise en considération de la centralité du travail dans la vie des gens et des sociétés ■

Yves Baunay

Bibliographie :

- Yves Baunay (coordinateur), *La voie technique de formation*, ADAPT-SNES, 1990
- Yves Baunay, Francis Vergne, *Formation professionnelle. Regards sur les politiques régionales*, Nouveaux Regards, Syllepse, 2006
- Guy Bruçy, et SNUEP in *Valoriser l'enseignement professionnel, une exigence sociale*, Institut de recherche de la FSU, Syllepse, 2016
- Yves Baunay, Marie-Hélène Motard, Thierry Reygades « De quoi le travail enseignant est-il porteur ? » *Regards Croisés* n°1, janvier-février 2016
- Alain Dalançon, *Histoire du SNES*, t.1, IRHSES, 2003 ; avec Hervé Le Fiblec : « L'autonomie dans le syndicalisme enseignant du second degré » *Points de repères infos* n°27, juin 2014.

DICTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE, LE MAITRON

L'aventure continue après la fin de la version papier

Une nouvelle ère s'ouvre avec le traitement des périodes 6 et 7 (1968-1993 pour les personnels de l'éducation). Dans le cadre de l'HIMASE, l'IRHSES va apporter son concours aux notices des militant-es enseignant-es du second degré jusqu'à la fin de l'histoire de la FEN unitaire (1993) dans un premier temps.

L'organisation de nouvelles méthodes de travail a été mise au point définitivement lors de la réunion du bureau de l'HIMASE du 15 novembre 2017. D'ores et déjà des questionnaires ont été envoyés et retournés. Nous faisons appel aux militant-es retraité-es pour nous aider à rechercher les militant-es biographiables, voire à prendre la plume pour rédiger des notices.

Le 6 décembre 2017 s'est tenue la journée annuelle du Maitron réunissant auteurs et Amis du Maitron. Elle a été l'occasion de faire le point sur l'avenir de cette vaste entreprise collaborative dans laquelle l'IRHSES prendra toute sa place. Alain Dalançon, coordinateur de l'ensemble du corpus personnels de l'éducation, a clôturé la réunion en traçant, au nom du bureau de l'HIMASE, les grandes lignes du programme de travail et de sa méthode (voir le site de l'IRHSES)



Des personnels de l'éducation dans la Résistance

Judi 25 janvier 2018

Bourse centrale du travail, 3 rue du Château d'Eau, Paris 10°,

salle Eugène Pottier, de 14h à 18h

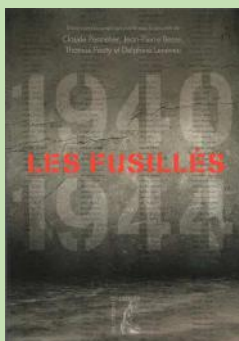
Comme chaque année, à l'occasion de son AG, l'HIMASE organisera un petit colloque

Présentation par Claude Pennetier, directeur du Maitron,

Fabrice Grenard, historien,

directeur de la Fondation de la Résistance,

"Les instituteurs dans les maquis"



Plusieurs autres interventions ponctuelles sont prévues :

- les fusillés (Claude Pennetier et Paul Boulland)
- les enseignants du second degré (Alain Dalançon)
- les 12 enseignants de la crypte de la Sorbonne (Guy Putfin).

L'entrée est libre et ouverte à tou.te.s.

Faites le savoir autour de vous

Prière tout de même d'annoncer votre venue à sec.himase@orange.fr